



University of  
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

# revistafsa

[www4.fsnet.com.br/revista](http://www4.fsnet.com.br/revista)

Rev. FSA, Teresina, v. 18, n. 01, art. 9, p. 187-213, jan. 2021

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2020.18.01.9>

DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

WZB  
Wissenschaftszentrum Berlin  
für Sozialforschung



Zeitschriftendatenbank



MIAR



## Avaliações Externas no Contexto Escolar: Relatos de Professoras

## External Assessments in The School Context: Teachers' Reports

### Olenir Maria Mendes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia

Professora da Faculdade de Educação

E-mail: olenirmendes@gmail.com

### Rafael Martins Mendes

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: rafaelamm@yahoo.com.br

### Karinne de Pádua Gonçalves Martins

Mestra em Educação pela Universidade de São Carlos

Professora de Matemática pela Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais

E-mail: karinneminas@gmail.com

### Endereço: Olenir Maria Mendes

Faculdade de Educação – Av. João Naves de Ávila, 2121,  
Santa Mônica, CEP: 38408-100, Uberlândia/MG, Brasil.

### Endereço: Rafael Martins Mendes

Faculdade de Educação – Av. João Naves de Ávila, 2121,  
Santa Mônica, CEP: 38408-100, Uberlândia/MG, Brasil.

### Endereço: Karinne de Pádua Gonçalves Martins

Faculdade de Educação – Av. João Naves de Ávila, 2121,  
Santa Mônica, CEP: 38408-100, Uberlândia/MG, Brasil.

### Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

Artigo recebido em 24/11/2020. Última versão  
recebida em 07/12/2020. Aprovado em 08/12/2020.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review  
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review  
(avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



## RESUMO

Esta investigação científica coletiva busca caracterizar, sob o ponto de vista de professoras de uma escola municipal, como as avaliações externas influenciam na dinâmica dessa instituição e na organização das práticas educativas. A pesquisa, de viés qualitativo, foi embasada nos saberes de Freitas (2007, 2012a, 2012b, 2013, 2015, 2016, 2018), Sordi (2013, 2020) e Richter (2015) para dialogar com a aplicação de entrevistas a quatro docentes do Ensino Fundamental I. Notamos que as avaliações externas incidem sobre as práticas pedagógicas desde a discussão do planejamento até as aulas realizadas com as(os) estudantes; e não são um sinônimo de qualidade do estabelecimento educacional, pois a valorização das(os) discentes, como parte do processo de ensino e aprendizagem, representa a qualidade na educação, de acordo com as professoras entrevistadas.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa. Práticas Educativas. Formação Docente.

## ABSTRACT

This collective scientific investigation intend intend to characterize, from the point of view of teachers from a municipal school, how external assessments influence the dynamics of this institution and the organization of educational practices. Thus, we base on Freitas (2007, 2012a, 2012b, 2013, 2015, 2016, 2018), Sordi (2013, 2020) and Richter (2015) to dialogue with the application of interviews with four teachers of Elementary School. We noted that external assessments influences on pedagogical practices since the planning discussion until the classes held with students; and they are not a synonymous of quality of the educational establishment, since the valorization of students, as part of teaching and learning processes, represents quality in education, according to the interviewed teachers.

**Keywords:** External Assessment. Educational Practices. Teacher Training.

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais são pontos de referência para a construção da realidade na e da escola pública. Sordi (2013, 2018, 2020) e Freitas (2016, 2018) compreendem que quando buscamos decifrar o movimento instaurado no contexto educacional a tríade responsabilização vertical, meritocracia e testes padronizados encontram-se ordenados pelos interesses de reformadores empresariais para a sua legitimação.

Nesta perspectiva, compreendemos ser tendencioso utilizar a concepção de qualidade sem uma compreensão clara do termo, com os mesmos fins, para comparar a realidade educacional ao que acontece no interior das empresas. Da forma que o neoliberalismo tem defendido seu uso, pela lei da concorrência, as instituições escolares de menor qualidade seriam extintas permanecendo, assim, aquelas que possuem maior qualidade. Conforme Sordi (2018) são realidades diferentes e esta prática está aquém de levar em consideração os projetos pedagógicos, que definem as particularidades de cada escola, na qual a lógica interligando mercado-escola tem sido induzida para avaliar as instituições educativas. Freitas (2012b) compreende que, nesta política, está em jogo tanto o controle da gestão escolar quanto o processo formativo, levando em consideração os objetivos, conteúdos e métodos para controle ideológico escolar, a partir das necessidades da lógica produtiva em questão.

A identidade da escola pública engendra-se neste contexto conflituoso e altamente regulado pelas políticas de avaliação e as respostas delas oriundas, evidenciarão se ela (escola) se comporta como uma comunidade educativa fortemente enraizada no território e sensível às necessidades locais ou como uma empresa educativa, preocupada com resultados efêmeros, fabricados pelo viés do treinamento para os testes que se obtém às custas da exclusão dos segmentos mais frágeis socialmente falando. (SORDI, 2018, p. 81).

No contexto brasileiro, as primeiras iniciativas de introdução das avaliações externas da aprendizagem surgiram no início da década de 1980, com o objetivo de avaliar a proficiência vinculada a variáveis como o nível socioeconômico das(os) estudantes, conforme Cerdeira e Almeida (2013). Eram aplicadas provas de português e matemática para amostras estudantis de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries (atuais 3<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos) do ensino fundamental. Em 1990, o SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau - deu lugar ao SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica - o qual existe até os dias atuais. Mantiveram-se também as provas de português e matemática, ampliando a sua aplicação para as séries finais de 5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos, de forma amostral e bianual.

Em 1990, com a universalização do acesso ao ensino fundamental e municipalização do ensino, estados e municípios criaram seus próprios sistemas de avaliação externa. Em Minas Gerais, por exemplo, de acordo com Cerdeira e Almeida (2013) no ano de 2000, criou-se o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública). No tocante a esse sistema, o presente trabalho tem como foco de análise a realidade vivenciada pelas professoras mediante a aplicação dessas provas bem como o entendimento que possuem com relação as suas contribuições para as suas práticas escolares.

Arcas e Borges (2020), em um levantamento da produção acadêmica mediante análise de dissertações e teses sobre o SIMAVE (2000-2019), identificaram que, dos 116 trabalhos selecionados, 14 (16%) fizeram referência ao currículo e às práticas de ensino e 9 (7,7%) ao trabalho docente/identidade profissional; tal levantamento reflete que menos de um quarto das produções encontradas tiveram interesse em pesquisar as influências das avaliações externas no contexto escolar envolvendo as práticas docentes. Rocha e Nogueira (2020), nesse sentido, compreendem que precisamos enxergar as avaliações externas além dos rankings produzidos a partir dos testes estandardizados como forma de controle. E para tanto é importante lançarmos um olhar crítico perante esse sistema de avaliação, o que compete também levar em consideração a contribuição dada pelo entendimento que gestoras(es) e professoras(es) possuem em relação à qualidade de ensino que está sendo ofertada.

Com o intuito de ampliar as discussões acerca das influências que as avaliações externas exercem na dinâmica escolar, bem como a visão das(os) professoras(es) sobre esse sistema, este estudo foi construído a partir das entrevistas realizadas com quatro docentes de uma escola municipal da região do Triângulo Mineiro. Esta investigação científica coletiva foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e elaborada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional da Universidade Federal de Uberlândia (Gepae/UFU).

Nesse caminho, interessa-nos saber: como as aplicações das avaliações externas influenciam/têm influenciado a dinâmica da escola, bem como a organização das suas práticas educativas? Dessa maneira buscamos explicitar como as quatro docentes compreendem o sentido da avaliação externa em suas práticas pedagógicas, bem como perceber se a sua aplicação é garantia de qualidade nas escolas, além de destacar a dinâmica da escola nas semanas de aplicação das avaliações.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Vidal (2003), a avaliação não é um tema desconhecido por nenhum(a) professor(a), pois sempre fez parte do contexto pedagógico e das aprendizagens. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), por exemplo, as avaliações externas são enfatizadas por instituições internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) como instrumento para monitorar as políticas públicas, com base no currículo oficial como meta a ser cumprida, independentemente da diversidade de contextos sociais, econômicos e culturais.

Para outras(os) autoras(es) como Bonamino et al. (2004), Fontanive (2000) e Klein (2006), as avaliações são essenciais para diagnosticar a realidade escolar, a qualidade do ensino e da aprendizagem, além de averiguar a realidade da educação no país em vários aspectos. Nesse contexto, destacamos a imbricada relação entre a avaliação da aprendizagem, a avaliação da instituição e a avaliação dos sistemas escolares as quais constituem as atuais políticas educacionais:

[...] há a *avaliação da aprendizagem dos estudantes*, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária *avaliação da instituição* como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a *avaliação do sistema escolar*, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política. (FREITAS & FERNANDES, 2007, p. 18).

No que tange às avaliações institucionais mantidas pelo MEC, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG) possui uma proposta curricular, denominada Conteúdo Básico Comum (CBC), regulamentado por meio da Resolução 666, de 07 de abril de 2005, que dimensiona um sistema de avaliação no estado, denominado de Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública:

[...] instituído no ano de 2000, pelo governo de Minas, que ao mesmo tempo criou o Proeb. Segundo o documento *Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança*, este sistema fundamenta-se em ações que tem como princípios gerais: descentralização, participação, centralidade da escola, gestão consorciada, formação de professores, equidade, publicidade e independência, o que garantiria um processo de construção de uma nova cultura avaliativa, orientada por valores que trazem justiça, igualdade e solidariedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 5).

Nesse caminho, o Simave representa todo o processo de avaliação do estado mineiro, organizado de forma integrada, bem como os resultados das avaliações realizadas nas escolas de Minas Gerais. Esses dados estatísticos, gerados pelas avaliações, darão suporte para a implementação de políticas públicas no estado, por meio de planejamento e das ações no contexto da sala de aula, conforme (MENDES; MONTEIRO; PERBONI, 2012).

A respeito dessa política, em Minas Gerais (2008) existe um movimento no sentido de avaliação das instituições de ensino, professoras(es) e a proposição de metas com base no desempenho das escolas, o que, sob nosso ponto de vista, é um tanto tendencioso e reducionista. Freitas (2018, 2012a, 2012b) esclarece que, entre as consequências dessas políticas de responsabilização unilateral descendentes, está a instituição de políticas de prêmios e castigos na qual a publicização dos índices e o estabelecimento de rankings se prestam a manter, entre as escolas, uma relação de concorrência em detrimento à cooperação numa lógica meritocrática que desmoraliza o magistério e acirra as desigualdades sociais já existentes.

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. [...] A finalidade última dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério. (FREITAS, 2018, p. 80).

Sobre os resultados das escolas nas avaliações externas, Pereira (2009) também concorda que os índices podem promover um possível ranqueamento entre as escolas. Nessa perspectiva, a avaliação externa em Minas Gerais acontece, sobretudo, a partir da utilização de testes para a verificação do desempenho das(os) estudantes em Matemática e em Língua Portuguesa, com a premissa de apontar a realidade e reestruturá-la para a promoção da qualidade sob um viés mercadológico.

Freitas (2018) nos alerta para outro aspecto da utilização destes testes, o estreitamento do conceito de educação. Ou seja, como se enfatizam as aprendizagens em matemática e leitura, as escolas acabam por focar nas suas respectivas disciplinas dando ênfase à preparação para os testes e menor credibilidade à História, Geografia, Artes e demais áreas do saber. O que nos impele a estabelecer debates mais aprofundados acerca dessas consequências e das finalidades da educação.

Neste processo, são feitas duas reduções: na primeira, reduz-se o foco do que se considera uma “boa educação” para o que se considera uma “boa aprendizagem”, entendida como uma coleção de habilidades e competências em *disciplinas básicas* (usualmente Português e Matemática). Coloca-se a ênfase no “direito de aprender” e não no “direito de ser educado”, o qual é mais amplo; e por meio de uma segunda redução define-se que a qualidade da *aprendizagem* se mede pelas *médias de desempenho dos estudantes* de uma escola: se ela sobe, há qualidade; se cai, não há. Por este veio “positivista”, tudo que não for referente ao *básico* (Português e Matemática, no máximo Ciências) e não puder ser *medido em testes* fica fora e é desestimulado. (FREITAS, 2018, p. 82-83, grifos do autor).

Mas as consequências das avaliações externas não param por aí. Freitas (2012b) nos alerta sobre uma diversidade de riscos evidenciados na prática, bem como discutidos e documentados pelas pesquisas educacionais. São eles o estreitamento curricular, a competição entre profissionais e escolas, a pressão sobre o desempenho das(os) estudantes e preparação para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território/dentro da escola, precarização da formação docente, destruição moral do magistério e do sistema público de ensino, ameaça à própria noção liberal de democracia.

Nesse caminho, as escolas sofrem cotidianamente as consequências de políticas que pervertem o conceito de qualidade e provocam resultados que não satisfazem às reais necessidades das pessoas mais interessadas que a escola tenha qualidade socialmente referenciada, as(os) estudantes. Por isso, qualidade vem a ser um conceito polissêmico e defini-lo implica num posicionamento social e político comprometido, ou não, com a promoção da vida e da dignidade humana, já que essas não são mercadoria que se compra ou vende barato.

A respeito do que se compreende pelo termo “qualidade”, Rebelatto (2015) aponta que em diversos documentos legais há uma certa permeabilidade do estado em não deixar claro a concepção de qualidade que tem sido empregada. Freitas (2012a) identifica que a produção de qualidade nas escolas atuais tem estado sobre a ênfase da tecnologia e gestão, sendo que esta mesma lógica foi estruturada no campo educacional sem atender as especificidades de que este espaço necessita.

Para tanto, compreender, de fato, o que é qualidade educacional torna-se imprescindível, pois de acordo com Sá (2008), Freitas (2012a) e Gadotti (2013) tal compreensão tem acarretado várias consequências que nem sempre viabilizam a construção de uma educação que possibilite oferecer ferramentas mínimas para que as vidas das pessoas sejam melhores.

Na esteira dessa discussão, o Simave adota diversas políticas de avaliação, dentre elas estão o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). O Proalfa busca verificar os níveis de

alfabetização das(os) estudantes do 3º e 4º anos no Ensino Fundamental. Já o Proeb avalia as(os) estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, em Português e Matemática.

Sendo assim, o presente trabalho é parte de uma pesquisa coletiva realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional – Gepae, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), cujo fruto promoveu a organização de um livro intitulado “*Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola Pública*” (MENDES, RICHTER, et al., 2018)<sup>1</sup>. A pesquisa envolveu diversas etapas, sendo que uma delas promoveu a imersão na realidade pesquisada, ou seja, integrantes do grupo ficaram durante os seis últimos meses do ano de 2014 no contexto escolar vivenciando as práticas escolares com foco nas avaliações externas em seis escolas municipais de dois municípios da região do Triângulo Mineiro.

Apesar de nossas discussões focalizarem a avaliação externa e, conseqüentemente, a feitura do livro, o grupo tem promovido debates a respeito da defesa de uma avaliação para a promoção das aprendizagens, em um viés formativo na perspectiva de algumas(uns) autoras(es) tais como Fernandes (2005, 2006a, 2006b, 2008, 2009) e Villas Boas (1993, 2002, 2007, 2009, 2010, 2011). Ressaltamos que os dados aqui apresentados não foram selecionados para a discussão, que se encontra publicada, no livro acima citado, uma vez que a coleta de dados resultou em um denso material, e assim o grupo teve que selecionar o que faria parte da edição do livro cabendo ao restante a produção de artigos científicos com o objetivo de ampliar as discussões sobre a temática, bem como fazer o compartilhamento com a comunidade acadêmica.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa coletiva é um constructo de várias mãos (MENDES, et al. 2018). No caminho, diversos questionamentos surgiram, ainda obstáculos e desafios. Os diálogos construídos entre as pessoas envolvidas na pesquisa, assim como a vontade de aprender e apreender, contribuíram para a construção desta pesquisa. Buscamos, assim, caracterizar as relações vivenciadas, as ações acompanhadas, os momentos de reflexão-ação envolvendo sentimentos e emoções, ou seja, qualificar a realidade vivida-vivenciada, e assim explicitar os caminhos para a construção da realidade analisada, o que de fato a caracteriza dentro de

---

<sup>1</sup> A pesquisa coletiva realizada foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia obtendo sua aprovação conforme parecer de número 974.359, preservando assim os cuidados éticos com as participantes do desenvolvimento do projeto.



um viés qualitativo de acordo com Laville e Dionne (2008). A etapa descrita neste trabalho foi produzida nos seis últimos meses de 2014 e contou com a realização de entrevistas com as professoras.

Sendo assim, optamos por uma entrevista do tipo estruturada, pois conforme Marconi e Lakatos (2003) esta é uma modalidade em que a pessoa entrevistadora possui um modelo pré-estabelecido, que não permite adaptações das perguntas, uma vez que se busca refletir as diferenças entre opiniões das entrevistadas e não perante as diferenças das perguntas. Foram realizadas sete perguntas que serão mostradas e discutidas nos resultados.

Nesse caminho é importante também justificar nossas escolhas, as quais refletem nossa resistência, como seres políticos. Uma de nossas decisões coletivas para esse trabalho foi assumir uma linguagem cada vez menos sexista, utilizando os vocábulos tanto no feminino como no masculino. Sendo assim, de acordo com (FREIRE, 2000, p. 68) “[...] mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre a linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória”. Desse modo, aqui também fazemos questão de usar e defender essa linguagem, que não exclui e nem silencia a presença das mulheres na história das escolas.

### 3.1 O lócus da pesquisa

Para a seleção das escolas envolvidas neste estudo realizamos um mapeamento dos dados do Proeb e do Proalfa de todas as escolas urbanas dos municípios de Uberlândia e Ituiutaba, no período de 2007 a 2013, uma vez que foi a partir de 2007 que a secretaria do estado liberou, de forma on-line, os dados relatados. Como primeiro critério de escolha, realizamos um recorte de todas as escolas que participaram das avaliações no período destacado; o segundo critério refere-se à oferta do terceiro e quinto ano do ensino fundamental e, por fim, selecionamos seis escolas, sendo elas: duas de desempenho recomendável, duas de desempenho intermediário e duas com padrão de desempenho baixo. Assim, três escolas de Uberlândia-MG e outras três de Ituiutaba-MG (os dois municípios localizados na Região do

Triângulo Mineiro) foram selecionadas. As entrevistas com as professoras destacadas aqui referem-se à escola que indicou desempenho intermediário na cidade de Uberlândia.

### 3.2 A escolha das professoras

Denominaremos as docentes de *Esmeralda*, *Rubi*, *Jade* e *Safira*, com o intuito de preservar as suas identidades. As duas primeiras são professoras do terceiro ano e as outras duas do quinto ano do Ensino Fundamental I. A opção pela escolha de duas professoras de cada série deve-se à diversidade de práticas realizadas, por representarem 2/3 do universo da escola pesquisada e também por indicação da supervisora acerca da receptividade e aceitação das docentes com a presença de um pesquisador em contato com elas. As narrativas das professoras serão indicadas em itálico juntamente com os nomes das respondentes.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com Freitas e Fernandes (2007), a avaliação precisa ser entendida como uma proposta a ser realizada no coletivo, inerente aos processos cotidianos de aprendizagem que ocorrem em várias esferas e com objetivos variados, comprometendo-se, sempre, com o trabalho pedagógico escolar. Nesse caminho, ao indagarmos às docentes se já havia sido discutida a temática “avaliação externa” na escola, em alguma reunião, elas responderam que sim, em diferentes espaços, momentos específicos de reuniões pedagógicas e nos encontros com as supervisoras, conforme relatos: “*Eu e minha equipe sempre discutimos essas avaliações, uma vez ao mês, com nossa supervisora*” (*Rubi*). A outra docente, por sua vez, enfatiza que “[...] *sempre é abordado em algum momento nas reuniões. É discutido os índices alcançados e naquilo que pode ser melhorado*” (*Esmeralda*); uma delas menciona quais são as avaliações realizadas “*Provinha Brasil, Proalfa, Ana, Proeb e Prova Brasil*” (*Jade*) e, por fim, a última docente destaca a finalidade das reuniões sobre as avaliações externas “[...] *sim, todas as mencionadas acima foram discutidas em várias reuniões com o foco na necessidade de melhoria da nota*” (*Safira*).

A avaliação externa tem feito parte do cotidiano escolar das docentes entrevistadas e, muitas vezes, com foco apenas nos resultados, ou seja, a escola busca a melhoria dos índices escolares, conforme afirma *Safira*. Mendes, *et al.* (2018) destacam que, historicamente, a avaliação tem provocado práticas seletivas, punitivas e excludentes. Nesse contexto, a discussão dos resultados tem sido relacionada aos processos de responsabilização e culpabilização das escolas que temem ser expostas socialmente em posições inferiores nos *rankings* divulgados pelas mídias.

Nesse caminho, falar em avaliação externa implica a reorganização das práticas pedagógicas das professoras para melhorar os índices e consequentemente manter um padrão

considerado satisfatório, evidenciando que esses resultados têm norteado a vida escolar. Quando a escola consegue elevar a nota que é estabelecida como padrão de qualidade, debater sobre as finalidades educativas bem como o favorecimento da ação pedagógica tornam-se constructos secundários, já que se cria uma identidade entre as melhores notas e uma boa educação em avaliações de larga escala, conforme Freitas (2018).

Apesar disso, quando perguntamos sobre as suas concepções de avaliação e qual a sua importância para a escola, as professoras responderam:

*É a verificação da aprendizagem do aluno, que pode ser feita de forma contínua (diária), mas que tenha um significado que não se resume apenas à prova, de uma forma mais tranquila. (Esmeralda)*

*Na minha concepção, a avaliação deve ser cotidiana, no sentido amplo do ser humano, autoestima, contexto de cada um, visão de mundo, etc. (Rubi)*

*Avaliação é verificar a aprendizagem dos alunos usando instrumentos variados. Para que a avaliação auxilie na aprendizagem é essencial conhecer o aluno e suas necessidades. (Jade)*

*Em minha opinião, a avaliação pode ser vista como um processo devendo ocorrer, contudo em uma visão mais ampla. (Safira)*

Os relatos docentes apresentaram que a concepção de avaliação defendida é vista como a verificação da aprendizagem, mas que não se resume a isso, com possibilidades de ir além da mera classificação das(os) envolvidas(os), para ser parte de um processo mais amplo de conhecimento das(os) estudantes e de suas necessidades. Nesse caminho, a avaliação revela além do rendimento das(os) discentes, o desempenho da escola e das docentes que implica, muitas vezes, a mudança de práticas pedagógicas na busca de avaliar para promover as aprendizagens (MENDES, et al., 2018).

Dessa maneira, podemos nos perguntar: a avaliação está a serviço da seleção ou das aprendizagens? Perrenoud (1999), a partir dessas duas lógicas, nos auxilia a compreender pelos relatos das professoras que, tradicionalmente, a escola busca a criação de hierarquias de excelência, ou seja, no contexto da sala de aula as(os) estudantes são comparadas(os) e depois as(os) classificamos, em função de uma norma de excelência, que é definida no absoluto ou encarada pela(o) professora(or) e pelas(os) melhores estudantes. Na contramão, o mesmo autor defende uma mínima regulação em favor das aprendizagens por meio da avaliação formativa.

*Se a avaliação formativa nada mais é do que uma maneira de regular a ação pedagógica, por que não é uma prática corrente? (...) Cada professor dispõe dela, como todo mundo. Ele se dirige, porém, a um grupo e regula sua ação em função de sua dinâmica de conjunto, do nível global e da distribuição dos resultados, mais do*

que das trajetórias de cada aluno. A avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe *deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la*. (PERRENOUD, 1999, p. 14-15, grifos do autor).

Nessa via, a avaliação formativa permitiria que as professoras compreendessem as aprendizagens de suas(seus) estudantes de forma processual, conforme as narrativas apresentadas. Esta visão vai além de uma simples certificação e aplicação de uma prova conforme relatado por *Esmeralda*, mas que por meio de uma intervenção diferenciada assume-se assim, uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades de construção do conhecimento.

Além do mais, ao questionarmos as docentes a respeito do que pensam sobre a avaliação externa e se observam vantagens/desvantagens em participar dessas avaliações elas relataram:

*É uma avaliação que influencia em nosso planejamento (toda sexta é costume trabalhar com atividades que envolvam essas avaliações). Eu não vejo vantagem e sim desvantagem devido às cobranças. (Esmeralda)*

*Não vejo vantagens, pois acho que é o professor que está sendo avaliado de forma que não representa o contexto dos nossos alunos e professores. (Rubi)*

*As avaliações externas são um instrumento, um ponto de partida, porque avaliar é apenas o primeiro passo. É um instrumento que permite compreender o que está acontecendo no processo de ensino-aprendizagem. (Jade)*

*É uma avaliação a fim de diagnosticar possíveis dificuldades dos alunos em questão. Porém, acredito que todo o contexto escolar deve ser mudado para o total sucesso desta avaliação. (Safira)*

De acordo com os seus dizeres, observamos que duas docentes não veem vantagens em participar das avaliações externas, pois têm a percepção de que elas acentuam o controle em relação ao planejamento e à execução das atividades realizadas em sala de aula, evidenciando, assim, um meio para intensificar a avaliação docente no interior das escolas. Freitas (2018) avalia que este controle está mais acentuado devido ao revigoramento do tecnicismo, que acentua o trabalho docente e o magistério, promovendo uma nova concepção escolar dentro de um livre mercado competitivo. Assim, as avaliações regulatórias são formas de controle que visam punir e excluir.

Quando a professora *Esmeralda* cita as cobranças e a professora *Rubi* fala de sua percepção sobre quem está sendo avaliado nas avaliações externas, observamos um claro processo de responsabilização em que a pressão das políticas públicas sobre as avaliações

externas incide diretamente sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, sobre as(os) estudantes e as famílias. A pesquisa coletiva permitiu-nos verificar:

[...] nas seis escolas pesquisadas, a preparação para a AE ocupa espaço significativo. Vivenciamos desde situações sutis, como nas falas cotidianas das/os professoras/es no momento em que avisam ou mesmo ameaçam as/os estudantes, até na elaboração de provas e testes, que seguem os modelos das provas do Simave, por meio de simulados. Às/aos gestoras/es, delega-se o papel de fiscalizar e estimular a política dos exames e, conseqüentemente, dos treinos para que as/os estudantes obtenham resultados positivos e a escola alcance ou permaneça no patamar de “qualidade”. Esse movimento impacta diretamente as/os estudantes que deveriam ser o centro de todo o processo de aprendizagem, criando uma relação de sucesso e/ou fracasso a partir das notas individuais/coletivas que lhes são cobradas, desde os simulados aplicados em aulas até o teste oficial das AEs. (MENDES, *et al.*, 2018, p. 90).

A professora *Rubi* fala que as avaliações externas são incompatíveis com o contexto das(os) estudantes e professoras(es), ou seja, sua fala evidencia a existência de aspectos que não são levados em consideração nessas avaliações. Nesse sentido, vale a pena ressaltar que o nível socioeconômico das(os) estudantes não é um indicador analisado nas avaliações externas e que estudos do Freitas (2013) revelam que esse indicador sofre maior influência nos resultados do que a própria escola.

Dessa análise pode-se concluir que a elaboração dos índices deveria considerar o contexto em que a escola realiza seu trabalho, já que o nível socioeconômico dos alunos é a variável que mais se correlaciona com suas notas, tendo a maior parte de sua variabilidade explicada pelos fatores externos à escola. (FREITAS, 2014, s/n).

Nesse sentido, fazemos os seguintes questionamentos: por que mesmo o nível socioeconômico sendo um indicador tão importante, comprovado cientificamente, não é levado em consideração nas análises para a composição dos índices das avaliações externas? Por que esses tipos de avaliação estão pautados apenas na meritocracia, ou seja, no discurso de que as(os) estudantes não conseguem bons resultados porque não estudaram o bastante?

Os liberais admitem a *igualdade de acesso*, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados. Para eles, os resultados dependem de esforço pessoal, uma variável interveniente que se distribui de forma “naturalmente” desigual na população, e que deve ser uma retribuição ao acesso permitido. Eles não podem aceitar que uma espécie de acumulação primitiva (Marx) ou um ethos (Bourdieu) cultural sequer interfira com a obtenção dos resultados. Se aceitassem, teriam de admitir as desigualdades sociais que eles mesmos os liberais produzem na sociedade e que entram pela porta da escola. (FREITAS, 2007, p. 967-968, grifos do autor).

Por outro lado, na fala da professora *Jade* “[...] as avaliações externas são um instrumento, um ponto de partida, porque avaliar é apenas o primeiro passo. É um

*instrumento que permite compreender o que está acontecendo no processo de ensino-aprendizagem*”. Percebemos um movimento incipiente no sentido de ampliar o significado das avaliações externas em seus múltiplos contextos, ao acreditar que as avaliações externas podem representar um ponto de partida.

Nessa mesma direção, segue a fala da professora *Safira* que percebe a necessidade de mudanças no contexto escolar: “[...] *é uma avaliação a fim de diagnosticar possíveis dificuldades dos alunos em questão. Porém, acredito que todo o contexto escolar deve ser mudado para o total sucesso desta avaliação*”. Embora percebam e sofram as consequências das avaliações externas, entendemos que nenhuma das professoras problematizou o uso que tem sido feito das avaliações externas e suas consequências quando reduzem seu currículo, pressionam suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, perpassam seus cotidianos.

Assim, as propostas de avaliação externa que têm se estruturado desde a década de 1990 para a redefinição da Educação Pública no país são consideradas artifícios que promoverão processos e recursos necessários para a melhoria da qualidade da educação (MENDES, et al., 2018). No entanto, diante das disparidades observadas entre os estados brasileiros e os espaços escolares, as avaliações externas contribuem para promover a responsabilização das escolas, intensificando os processos de segregação e da seleção social e educacional, de acordo com Richter (2015).

Sordi (2013) corrobora com as narrativas das professoras quando considera desvantajosa a aplicação das avaliações externas, uma vez que as práticas pedagógicas e a rotina das escolas modificam-se pelas políticas públicas de avaliação. Assim, as instituições escolares sentem-se pressionadas a se adequarem às metas estabelecidas, a fim de serem bem classificadas nos *rankings*. Dalben e Almeida (2015), apesar de compreenderem esta dinâmica, acreditam que a aplicação da avaliação externa seja necessária quando acontece de forma democrática, ou seja, as proficiências das(os) estudantes precisam estar associadas às finalidades pedagógicas que vão promover ações no contexto escolar, socioeconômico, dentre outros indicadores.

Freitas (2007) e Sordi (2013) deflagram que os resultados das avaliações externas têm servido muito mais para a responsabilização das escolas e das(os) professoras(es) pelos possíveis fracassos de acordo com os índices obtidos. Esta possível responsabilização, conhecida como *accountability*, segundo Nardi e Schneider (2015) tem servido para medir o ensino de cada escola, além de responsabilizar as pessoas que dela fazem parte, caso fracassem nos seus resultados.

Nesse caminho, a próxima pergunta realizada se faz pertinente, uma vez que tem sido muito discutida a relação entre a aplicação das avaliações externas com a qualidade da educação, conforme Gentili (2001), Richter (2015) e Rebelatto (2015). Assim, questionamos para as docentes: o que significa qualidade em educação? Qual a relação entre esta qualidade e as avaliações externas? Quais estratégias da escola para a garantia da qualidade da educação? Elas disseram:

*Qualidade é poder ensinar e os alunos assimilarem aquilo que está sendo dado. Não vejo uma relação clara entre a qualidade e as avaliações externas. Ela se relaciona mais com o comprometimento dos professores para os alunos. Observa-se que são atitudes forçadas que acabam a influenciar o professor a agir conforme as avaliações do governo. (Esmeralda)*

*É uma qualidade que valoriza o aluno “em um todo” como um ser humano completo (afetivo, cognitivo). Não há relação ao meu ver, com as avaliações. (Rubi)*

*Qualidade em educação não é só promover os saberes curriculares, concretizar os conteúdos, mas também a formação da cidadania. As avaliações externas têm como objetivo informar o desempenho dos alunos, auxiliar na melhoria da educação, este tipo de avaliação deve ser tomado como um diagnóstico, o qual aponta o que deve melhorar, de acordo com as reais possibilidades da escola. Hoje, torna-se fundamental aprender a pensar, saber comunicar-se, etc, ser sujeito da construção do conhecimento, saber articular o conhecimento com a prática e outros saberes. Através dos resultados das avaliações reverem o planejamento e as ações dos profissionais da educação para se atingir os objetivos de uma educação de qualidade. Lembrando que não se pode cometer o erro de equiparar pontuação obtida com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade, as avaliações são um instrumento, um diagnóstico porque pontuação é diferente de qualidade. (Jade)*

*Qualidade de educação, em minha opinião, é formar um cidadão em caráter profissional e pessoal. Ambas andam juntas para garantir o êxito da educação. Não vejo estratégias para garantir esta qualidade a qual acredito. (Safira)*

Diante das perguntas realizadas, percebemos dois aspectos presentes na fala das docentes. Um deles é sobre o discurso institucional de equiparar a pontuação obtida com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade, ou seja, atingir altos índices seria sinônimo de ter alcançado qualidade. Nesse sentido, três docentes deixam claro que não perceberam uma relação direta das avaliações externas na promoção da qualidade da educação, visto que a escola tem difundido um conceito mercadológico de qualidade, e que “pontuação é diferente de qualidade” como afirma a professora Jade.

Outro aspecto é que elas possuem compreensões que mostram diferentes visões do que acreditam ser uma educação de qualidade. Para elas, o conceito também se relaciona a valores, a aspectos afetivos, bem como a aspectos profissionais e metodológicos: a qualidade relacionada às práticas de ensinar e aprender; valorização das pessoas envolvidas no processo educativo; formação de cidadania e construção de pessoas cidadãs em um sentido mais amplo. Compreensão que afirma a multidimensionalidade do que seria uma educação de qualidade já que para Dalben e Almeida (2015, p. 12) “a avaliação de larga escala atualmente praticada abarca um conjunto de objetivos menor do que aqueles da matriz de formação desenvolvida nas escolas”.

Um fato importante, citado na fala da professora Esmeralda, foi sua percepção sobre o direcionamento da prática docente para atender às avaliações externas, o que Freitas (2012a) denominou de estreitamento curricular e pressão sobre o desempenho das(os) alunas(os) e preparação para os testes. Ou seja, há um reducionismo mediante os objetivos e finalidades da educação, de tal forma que o ensino não deve se conformar com o mero treinamento para os testes.

Essas compreensões, do termo qualidade, vão ao encontro dos dizeres de (MENDES, et al., 2018), uma vez que vários setores têm se apropriado deste conceito e pouco tem se discutido a respeito destas definições diversas. Sendo assim, no contexto educacional, ao se falar de qualidade abrange-se:

[...] a primeira define qualidade como produto e geralmente é atravessada pela lógica mercadológica e meritocrática; e a segunda contrapõe-se a ela, posicionando-se na defesa de uma qualidade socialmente referenciada pela classe trabalhadora, pelos sindicatos e pelos movimentos sociais. (MENDES, RICHTER, et al., 2018, p. 58).

Sordi e Freitas (2013) complementam que compreender a concepção de qualidade educacional dentro do viés mercadológico e meritocrático não tem sido tarefa fácil, mediante as rápidas mudanças da economia que urgem por reformas no contexto educacional. Agentes dos campos empresarial e político buscam promover a construção de atalhos para a saída desse impasse, por via de maciços investimentos públicos no setor privado, o emprego de empresas de assessoria educacional, a administração de escolas por concessão, dentre outras formulações; não tem surtido efeito, mas sim aprofundado a crise na escola pública e na formação para o magistério.

Em oposição ao controle das instituições escolares por índices e exames propostos pelos reformadores empresariais, tem emergido o conceito de “confiança relacional”, que por sua vez, defende que “a participação social não vincula apenas benefício material aos



indivíduos, mas também importantes recompensas sociopsíquicas. [...] As[Os] professoras[es] atribuem grande importância às recompensas psicológicas associadas ao seu trabalho” (BRYK, SCHNEIDER, 2002, p. 15). Ou seja, toda a comunidade escolar possui o entendimento de suas obrigações, sendo que a sua manutenção e o crescimento da confiança dentro das relações estabelecidas requer cooperação mútua entre todas(os) as(os) envolvidas(os).

Nesse caminho, as relações entre as pessoas valem mais do que números, sendo esses valores consequências das relações, de acordo com Sordi e Freitas (2013). Essa dinâmica compõe o que Bondioli (2004) denominou de qualidade negociada que busca a mudança, participação de todas(os). Do ponto de vista dialético, qualquer situação-problema não pode ser resolvida de fora dela, mas sim de dentro dela, ao levar em conta as contradições reais de sua existência. Desse modo, são aquelas(es) que estão envolvidas(os) diretamente com os problemas que possuem o conhecimento sobre a sua natureza, bem como os seus limites e possibilidades.

Sordi et al. (2020) compreendem que entender o conceito de qualidade é promover um olhar em uma perspectiva mais humana e, dessa maneira, promover ações a partir da realidade das nossas escolas para a elucidação dos seus sentidos. Assim, as autoras defendem como dimensões da qualidade social da escola pública: acesso à permanência; ética e valores; diversidade/diferença; relações interpessoais (convivência); trabalho pedagógico/prática pedagógica; trabalho coletivo; conhecimentos; criticidade; participação; auto-organização das pessoas e compromisso social da escola com seu entorno social. Essas onze dimensões não apresentam uma hierarquização entre elas, mas compõem um todo para a produção da qualidade social pela escola e as pessoas que dela fazem parte.

Já Mendes, *et al.* (2018) avançam também mediante a concepção de qualidade negociada de Bondioli (2004) ao defender a proposição de uma educação de qualidade socialmente referenciada, no qual pressupõe que todas(os), independente da classe social, possuam condições de uma aprendizagem efetiva. Assim, pensar em qualidade educacional não se desvincula das dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais. Do ponto de vista social, a educação é de qualidade quando “[...] contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à Educação” (DOURADO; OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p. 12).

Sendo assim, pelos discursos apresentados, o que se compreende por qualidade em educação, nas falas das professoras, pode ser categorizado de duas maneiras. A primeira está correlacionada ao papel da(o) professora(or) no treinamento para as provas, objetivando

alcançar os índices considerados satisfatórios com base no discurso institucional, atitudes forçadas que influenciam as(os) professoras(es) a agirem conforme as orientações governamentais num reducionismo do conceito de qualidade por estar associada à avaliação externa. Essas características correspondem ao viés meritocrático e mercadológico quando se fala em qualidade educacional.

A outra categoria foi construída tomando por base as falas das professoras, quando elas compreendem a avaliação externa apenas como um diagnóstico primeiro. E ampliam sua concepção, quando citam a importância de valorizar as relações entre professoras(ores) e estudantes, quando percebem a necessidade de analisar as condições reais da escola, mostrando-se sensíveis à realidade de suas(eus) estudantes como um ser humano afetivo e cognitivo ao qual não basta oferecer apenas saberes curriculares e citam a possibilidade de articulação entre os diversos saberes às suas práticas. Essa amplitude de reflexões encontram-se associadas ao que denominamos de qualidade socialmente referenciada,

[...] defendemos que a qualidade da Educação socialmente referenciada e da avaliação prática emerge da concepção de ser humano, de sociedade e de Educação que a comunidade escolar assume e relaciona-se, ainda com as políticas públicas, com as condições salariais da classe docente, com as edificações, com os recursos pedagógicos, com a infraestrutura e com as condições socioeconômicas das famílias. (MENDES, et al., 2018, p. 119).

Não obstante, as docentes encontram-se nesta mesma perspectiva de reflexão, quando perguntadas se com a participação nas avaliações externas foi possível contribuir para melhorar a qualidade em educação, elas responderam:

*Não acredito que participar da avaliação externa melhore a qualidade da escola, acredito mais no comprometimento do professor. (Esmeralda)*

*Colabora no sentido da reflexão do professor para com sua prática pedagógica. (Rubi)*

*Sim, se não confundir alta pontuação com qualidade em educação porque qualidade em educação não se pode ser medida pelos índices nas avaliações externas. (Jade)*

*Sim, pois controla a qualidade da educação em nível nacional. (Safira)*

Percebemos diferentes posicionamentos das professoras em considerar (ou não) que participar das avaliações externas contribui (ou não) na qualidade da escola. Duas disseram que contribui, sendo que uma delas ressaltou o fato de que não se deve relacionar o valor do índice com a qualidade; e outra disse que a qualidade está totalmente relacionada com as

práticas da(o) professora(or). Já a última professora não acredita, mas adverte que observa um peso dessa avaliação nas atividades do professorado.

Sendo assim, concebemos que os discursos das professoras, apesar de apresentarem indícios de uma avaliação socialmente referenciada quando destacam o papel das(os) professoras(es) e de suas práticas pedagógicas, ainda continuam impregnadas de um discurso que representa a avaliação em uma perspectiva meritocrática. Conforme Sordi e Freitas (2013) o Brasil na sua posição de “país colonizado” mantém fortemente a influência das classes empresarial e política frente às ações gestoras voltadas para as avaliações externas que influenciam o contexto escolar.

Por conseguinte, questionamos a opinião das docentes sobre a relação entre a avaliação externa e a aprendizagem das(os) estudantes. Elas disseram:

*É uma avaliação que traz um certo desconforto para os alunos ficando pressionados caso não façam a prova. (Esmeralda)*

*A avaliação externa é uniforme/padronizada e enquanto o que é trabalhado em sala de aula reflete o contexto dos alunos. (Rubi)*

*Essas avaliações reafirmam a interpretação errada de que a aprendizagem pode ser medida somente pelas avaliações externas, é preciso olhar a escola por dentro. (Jade)*

*Podemos considerar que ambas juntas, tendo em vista que a avaliação diagnostica o aprendizado do aluno. (Safira)*

As falas das professoras confirmam as críticas que têm sido realizadas às propostas de avaliação externa no Brasil, de modo geral. Na verdade, ao praticar a avaliação externa, cada vez mais a escola se afasta de um projeto de qualidade socialmente referenciada porque seus esforços ficam voltados para práticas pedagógicas, em favor dos resultados das avaliações externas, muito mais do que para alcançar aprendizagens significativas e, lamentavelmente, essas ações não são sinônimas.

Estas narrativas contrastam com a pergunta anteriormente realizada, pois percebemos que as docentes concebem a avaliação como parte do processo de formação das pessoas, mas que dentro deste universo está regido por políticas de avaliação ornamentadas por um estado regulador. Assim sendo, observa-se que a pressão dos exames, a responsabilização e as práticas mecanizadas têm dificultado às(aos) professoras(es), estudantes e equipe pedagógica problematizar com maior significado as aprendizagens que são construídas, conforme Freitas (2012a).

Por fim, questionamos às docentes se, na semana da avaliação externa, foi observada alguma mudança na rotina da escola. Elas responderam:

*Sim, houve diversas mudanças, realizamos atividades voltadas para a avaliação, no dia da aplicação tivemos mudanças de horário do recreio, o silêncio e a ansiedade por parte dos professores. (Esmeralda)*

*Sim, os alunos e professores demonstram nervosismo, pois o regente não pode ficar em sala. Acho isso um absurdo, parece que estamos sendo vigiados. (Rubi)*

*As mudanças referem-se ao treinamento dos aplicadores, nos horários de recreio, mobilização de mais profissionais da escola no dia da aplicação da prova. (Jade)*

*Sim, os recreios sofreram alteração e os alunos ficaram mais apreensivos pela realização da prova. (Safira)*

Conforme as narrativas apresentadas, pode-se averiguar que o clima da aplicação dos testes da avaliação externa representa um momento de diversas mudanças, seja em nível estrutural, emocional, pedagógico para todas(os) que participam desse processo. Ao contrário de se efetivar como um momento de aprendizagem, a aplicação das avaliações externas propicia instantes de tensão em que a ansiedade, o medo, o constrangimento são sentimentos comuns em práticas, cada vez mais, seletivas, punitivas e excludentes (MENDES, et al., 2018). Esses fatores são muito importantes também para compreender qual qualidade educacional tem emergido dessas práticas que não dialogam com uma perspectiva formativa para as pessoas que participam desse processo. Análises que corroboram com a percepção de Freitas (2012a):

Dessa forma, temos visto no cotidiano as escolas alterando as suas relações pedagógicas, mexendo na organização dos seus tempos, nos seus espaços, nos seus currículos. Pra quê? Pra poder trabalhar a partir dos exames que chegam, sejam os da Secretaria, sejam os do Governo Federal. O cotidiano da escola está sendo marcado por uma rotina de treinamento e aplicação de testes. (FREITAS, 2012a, p.83).

Pensamos ser oportuno enfatizar que tais práticas de preparação para os testes reverberam também nas famílias, pois como afirma Freitas (2012b, s/n) “[...] as pressões sobre os alunos, por meio de simulados e atividades de preparação para os testes, promovem do mesmo modo o permanente desgaste dos alunos e de suas famílias”.

Dessa maneira, a aplicação das avaliações externas continua sendo classificatória, empregada para ranquear as escolas, sendo que, no fim, essas avaliações geram uma nota que, por vezes, fica estampada como um rótulo nas fachadas escolares. Mendes, et al. (2018) enfatizam que o cotidiano escolar fica alterado, já que as(os) professoras(es) ensinam com foco nos exercícios que provavelmente serão cobrados no dia do exame. Assim, reforça-se juntamente às(aos) estudantes que a nota é o mais importante na avaliação,

independentemente da aprendizagem; além de que o resultado deve ser alcançado por diversas formas possíveis, mesmo que não sejam os meios mais honestos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa organizada buscou problematizar o cotidiano da sala de aula no contexto da aplicação das avaliações externas, nos permitindo olhar para as práticas de perto e compreender como a lógica da escola e a lógica da avaliação têm se tornado excludente, seletiva, punitiva e desigual dentro da nossa realidade escolar, de acordo com Freitas (2016a).

Para nós, a qualidade da educação é resultado de um diálogo franco, capaz de captar as necessidades da comunidade local, onde se insere a escola. Por isso, é importante defendermos a busca de uma qualidade socialmente referenciada para a organização das avaliações, tanto no interior da escola quanto em nível governamental. Acreditamos em práticas pedagógicas, que incluam a avaliação, e assim promovam aprendizagens significativas, de caráter formativo e incluyente, nas quais professoras(es), estudantes, familiares e equipe pedagógica, em momentos de ação-reflexão-ação, possam dialogar e construir diferentes ambientes formativos, repletos de sentido para todas e todos.

Infelizmente, nas últimas décadas, a escola tem se associado a um valor organizado, por meio das notas, ocasionado pelos testes das avaliações externas. Essas políticas intensificam os processos avaliativos que primam à responsabilização, ampliando a exclusão de estudantes do contexto escolar e que, com o auxílio de uma prática docente não questionadora e/ou problematizadora, acabam por, sem se darem conta, intensificar a desmoralização do magistério.

De acordo com Freitas (2015), deparamo-nos com as escolas em pleno momento de preocupação com a organização para os testes em que os processos de aprender, ensinar e avaliar estão reestruturados em função daquilo que é cobrado nos testes, em que as consequências estão para além do estreitamento do currículo e das finalidades genuínas da educação, o que desconsidera a realidade tanto escolar quanto das pessoas envolvidas.

Outro aspecto a ser considerado é que esses indicadores não são neutros, tampouco infalíveis e que uma educação de qualidade socialmente referenciada não pode ser medida, dada sua grandeza e complexidade, contudo evidenciamos, pelas falas das professoras, que existe uma diversidade de indicadores que precisam ser considerados, os quais também

devem explicitar uma compreensão ampla do entendimento que estudantes e familiares possuem acerca do que seria uma educação de qualidade.

Além do mais, salientamos que é desumano responsabilizar e expor a equipe escolar, bem como os familiares, pelos índices que deveriam ser nada mais do que indicadores sociais sobre a eficiência ou não das políticas públicas. Na verdade, o que temos são os resultados que desresponsabilizam o Estado na promoção de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Corroboramos com Freitas (2013), com relação à divulgação dos resultados do Ideb para a população, no que concerne a uma visão de que a escola tem sido considerada a única responsável pelo desempenho estudantil. Esse fato nos mobiliza a pensar que esses dados apresentam-se desconectados ao seu entorno social, desconsiderando as políticas públicas que a escola está direta ou indiretamente submetida.

Pensamos que isso não é o bastante, é preciso que tenhamos uma escola que promova a vida em suas mais variadas dimensões pessoais, artísticas, culturais, intelectuais, políticas e morais. Uma escola de qualidade socialmente referenciada que garanta a inclusão e a permanência de todas(os) e cada uma(um) das pessoas, independente de suas origens sociais e econômicas, seu credo, sua raça, cor e/ou gênero.

Finalmente, compreender a dinâmica da escola influenciada pelas avaliações externas não nos faz estagnar, mas sim nos mobiliza em busca de práticas em favor das aprendizagens que reflitam a diversidade das comunidades escolares. Tais práticas implicam também em ações de resistência em defesa da escola pública, gratuita, laica, de gestão pública e capaz de compreender as necessidades de sua comunidade local. Uma vez que a avaliação ultrapassa a função em si mesma, Hoffmann (2005) acrescenta que sua finalidade é de transformação didática e pedagógica gerando, assim, aprendizagem e conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ARCAS, P. H; BORGES, R. M. A produção acadêmica sobre o SIMAVE: mapeamento de teses e dissertações (2000-2019). **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-20, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15946.209209226789.0613. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15946/209209213521>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BONAMINO, A. C; BESSA, N; FRANCO, C. **Avaliação da Educação básica: pesquisa e gestão**. São Paulo: Loyola, 2004.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRYK, A. SCHNEIDER, B. **Trust in schools: a core resource for improvement**. New York: Russel Sage Foundation, 2012.

BRASIL. Decreto Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 mai. 2020.

CERDEIRA, D. G. S; ALMEIDA, A. B. As Avaliações Externas no Ensino Fundamental: influências no currículo e no cotidiano escolar. *In: REUNIÃO DA ABAVE*, 7., 2013, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: ABAVE, 2013, p. 147-164. Disponível em: [https://abave.org.br/u\\_project\\_cat/reuniao\\_abave/](https://abave.org.br/u_project_cat/reuniao_abave/). Acesso em: 22 nov. 2020.

DALBEN, A; ALMEIDA, L. C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae266103140>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3140/2954>. Acesso em: 23 mar. 2020.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F; SANTOS, C. A. A qualidade da Educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para discussão**, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5. 34, 2007.

FERNANDES, D. Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa. Editorial. **Educação e Matemática**, 81, p. 1, 2005. Disponível em: [http://www.apm.pt/files/\\_editorial\\_high\\_424ac23d0ad39.pdf](http://www.apm.pt/files/_editorial_high_424ac23d0ad39.pdf). Acesso em: 16 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. *In: BARBOSA, Raquel (org.). Formação de Educadores: Artes e técnicas - Ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006a.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação formativa. **Rev. Port. de Educação**. Lisboa, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006b. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, Braga, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5526/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%C3%A7%C3%A7o%20no%20dom%C3%81nio%20das%20aprendizagens.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5526/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%C3%A7%C3%A7%C3%A7o%20no%20dom%C3%81nio%20das%20aprendizagens.pdf). Acesso em: 22 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.  
FONTANIVE, Nilma. O uso pedagógico dos testes. *In: SOUZA, Alberto de Melo (org.). Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 139-173.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.

965-987, out. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em> 13 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e políticas públicas educacionais:** ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012a.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012b. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/08.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Preparando para testes. Campinas-SP, 19 ago. 2015. **Avaliação Educacional (Blog)**. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2015/08/19/preparando-para-testes/>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-cedes-36-99-00137.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, C. O. **Indagações sobre currículo:** currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GADOTTI, M. **Qualidade na Educação:** uma nova abordagem. Florianópolis: COEB, 2013.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e Educação:** visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 111-178.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KLEIN, R. Como está a Educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p.139-172, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a02v1451.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

LAVILLE, C; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed., São Paulo: Atlas, 2003.



MENDES, J. R; MONTEIRO, A; PERBONI, Edilene M. C. Avaliação da qualidade da alfabetização mineira no cenário do sistema educacional nacional e internacional. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 472-494, 2012. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/21915/12117>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MENDES, O. M. *et al.* **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. Curitiba: CRV, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE** nº. 666/2005. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=43021&marc>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. **Conteúdos Básicos Comuns – CBC: Ensino Fundamental e Médio: Proposta curricular**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

NARDI, E. L; SCHNEIDER, M. P. (org.). **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental: entre políticas e a (ex)tensão do tema na escola pública**. Ijuí: Unijuí, 2015.

OLIVEIRA, M. C. A; SOARES, C. R. Sistemas de Avaliação em Larga Escala e a Disciplina Matemática: um estudo sobre o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2011, COVILHÃ. **Anais [...]**. Covilhã: CIHEM, 2011. p. 1-12. Disponível em: [http://www.apm.pt/files/177852\\_C46\\_4dd7a190ab9fa.pdf](http://www.apm.pt/files/177852_C46_4dd7a190ab9fa.pdf). Acesso em: 22 abr. 2020.

PEREIRA, M. C. As avaliações externas mineiras: contexto de políticas de responsabilização. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Vitória. **Anais: [...]**. Vitória: Anpae, 2009. p. 1-11. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/203.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REBELATTO, D. M. B. Qualidade na Educação e Gestão escolar: ordenamentos, políticas e práticas. In: NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental: entre políticas e a (ex)tensão do tema na escola pública**. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 177-204.

RICHTER, L. M. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. 452 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13696/1/TrabalhoDocentePolíticasAvaliacao.pdf>. Acesso em: 01. Mai. 2020.

ROCHA, M. A. R; NOGUEIRA, V. L. Avaliações em larga escala: impactos na atuação do professor coordenador pedagógico na rede municipal de educação de Belo Horizonte (Minas

Gerais). **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.14869.209209227143.0623. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14869/209209213536>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SÁ, V. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em Educação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 425-444, 2008. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.89i223>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3706/3443>. Acesso em: 11 jul. 2017.

SORDI, M. R. L. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, L. C. et al. (org.). **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: Ensaio Contra Regulatórios em Debate**. Campinas: Leitura Crítica, 2013, p. 157-170.

\_\_\_\_\_. A avaliação na educação básica: enfrentando os limites da responsabilização vertical. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 2, n. 2, p. 78-89, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30905/ded.v2i2.80>. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/80/73>. Acesso em: 22 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. *et al.* Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 13, n. 2, p. 63-86, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/107364/58282>. Acesso em: 23 out. 2020.

VIDAL, V.M. **Avaliação Institucional**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação e organização do trabalho pedagógico: uma articulação incipiente. **Revistas Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 8, p. 109-129, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/2344-8897-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2002 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Módulo III: A avaliação na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011.

**Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:**

MENDES, O. M.; MENDES, R. M.; MARTINS, K. P. G. Avaliações Externas no Contexto Escolar: Relatos de Professoras. **Rev. FSA**, Teresina, v.18, n. 01, art. 9, p. 187-213, jan. 2021.

<b>Contribuição dos Autores</b>	<b>O. M. Mendes</b>	<b>R. M. Mendes</b>	<b>K. P. G. Martins</b>
1) concepção e planejamento.	X	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X	X